

המחונן במעגלי השייכות

אלין קשטבר

יועצת חינוכית, מטפלת משפחתית וזוגית מוסמכת, ממונה על התחום הרגשי באגף למחוננים ולמצטיינים

בבואנו לזהות מחוננים או מתמקדים בביצועים או בהישגים שלהם במבחנים. לעתים קרובות ממשיכה הסביבה להתייחס בעיקר לביצועים של הילדים המחוננים ולא למכלול המאפיינים שלהם.

כך הופכת המחוננות להישג, ונתפסת כמאפיין חיצוני הקשור לציונים, לפרסים, ובסופו של דבר לבחירת קריירה, מעמד, הצלחה, עושר או בולטות (Tolan, 1994). נקודת מבט כזו המתמקדת במעשים: מה מחוננים יכולים לעשות ולא במי שהם והמתעלמת מהיבטים חיוניים של האני המתפתח שלהם, מסתכנת בפגיעה בהתפתחותם ובמימוש העצמי שלהם. נקודת מבט כזו עלולה ליצור ציפיות גבוהות ולא ריאליות להצליח תמיד ובכל התחומים, ציפיות העלולות לגרום לפחד מכישלון ולהימנעות מהתנסויות שאינן מבטיחות הצלחה, Freeman, 1994, Tolan, 2010, Mirkin, 2000)

חשוב מאוד לזכור כי המחוננות היא התפתחות א-סינכרונית שבה יכולות קוגניטיביות מתקדמות, עוצמה רגשית מוגברת, מודעות חריגה לעצמם ולסביבה, סובלנות למורכבות ופרדוקסים ופוטנציאל להתפתחות מוסרית יוצאת דופן חוברים יחד ליצירת מציאות פנימית השונה מבחינה איכותית מן הנורמה. (Tolan, 1994).

ההתפתחות הא-סינכרונית מתבטאת הן בחוסר התאמה בהשוואה לבני גילם והן בחוסר תיאום פנימי בהתפתחות של יכולות קוגניטיביות שונות, וכן בחוסר תיאום בין ההתפתחות המוטורית להתפתחות הרגשית והקוגניטיבית. חוסר תיאום זה מבלבל את הילד ואת סביבתו.

קזימרץ דברובסקי, פסיכיאטר פולני, טבע בתיאוריה שלו על התפתחות האישיות את המושג Overexcitability המספק נקודות מבט חדשות להתבונן על החוויה האינטנסיבית של הילד המחונן. (Mendaglio, S, 2006). ה Overexcitability היא תכונה מולדת של מערכת העצבים הגורמת לחוות גירויים בעוצמה גדולה משמעותית מהממוצע, ולכן גם גורמת לתגובות עוצמתיות יותר לגירויים. דברובסקי הבחין בחמישה תחומים בהם מתקיימת התכונה: o.e בתחום המוטורי, האינטלקטואלי, התחושתני, הדמיון והרגשי. (Mendaglio, 2006) (Pichowski, 2009, Tieso, 2007, Mirkin, 2010)

מחקרים מצאו שמחוננים קיבלו ציונים גבוהים יותר משמעותית מלא מחוננים בשאלונים שבדקו o.e בעיקר בתחום המוטורי, הרגשי, הדמיון והאינטלקטואלי. (Mendaglio, 2006) Tieso, 2007)

לא ניתן להתעלם מהעצמות הרגשיות והאנרגטיות הרבה המאפיינות ילדים מחוננים כיוון שהן מפריעות לשגרה ולסדר. הילדים המחוננים קולטים מידע מהעולם סביבם, מגיבים ופועלים מהר יותר ובעוצמה גדולה יותר מילדים אחרים. הם מגורים הן על ידי מה שקורה סביבם והן על ידי מה שקורה בתוכם. כיוון שהם קולטים ומעבדים גירויים באופן שונה מבני גילם, הם לרוב בלתי מובנים לסביבתם. ההתלהבות שלהם נראית מוגזמת, רמת האנרגיה הגבוהה נתפסת כהיפראקטיביות, ההתמדה נתפסת כנדנד, שאילת השאלות נתפסת כערעור על סמכות, הדמיון נתפס כחוסר תשומת לב, הלהיטות, התשוקה והרצון העז נתפסים כמשבשים. ובכלל - הרגשות החזקים והרגישות נתפסים כחוסר בגרות, והיצירתיות וחוסר המוכנות להכוונה נתפסים כהתנגדות. (Pichowski, 2009)

השונות הזו בהתנהגות וביכולת התפיסה מצריכה התאמות בהורות, בהוראה ובייעוץ, והיא אתגר גם לילד עצמו הנדרש להשתלב בעקביות בסביבה שבנויה לפי הגיל הכרונולוגי, גיל שעבור הילד המחונן עלול להיות האספקט הכי פחות רלוונטי בהתפתחות שלו (Tolan, 1994).

המחוננות במהותה הכוללת מספקת לפרט גורמי חוסן אך גם גורמי פגיעות. היכולת לפתרון בעיות, הסקרנות האינטלקטואלית, החשיבה המוסרית, חוש ההומור ותחושת המסוגלות מעניקים לילד המחונן חוסן. לעומת זאת אותם תפקודים קוגניטיביים גבוהים, ההתפתחות הא-סינכרונית, הנטייה לפרפקציוניזם, הרגישות והעוצמות וכן הנבדלות החברתית יכולים להיות גורמי פגיעות ולחץ כיוון שהם מגבירים את תחושת השונות, יוצרים ציפיות לעיתים לא ריאליות ובכך תורמים לחוויה "להיות לא מובן" (Neihart, M. 2002).

מירקין (2010) במאמרה מציינת כמה גורמי לחץ הנוצרים בשדה ההתייחסותי: ציפיות גבוהות מעצמי ומההורים, פחד מכישלון, סביבה חינוכית שאינה תומכת ואינה מכירה בצרכים הייחודיים של המחונן, יחס אמביוולנטי מבני הגיל השווים ותחומי ענין שונים משמעותית מבני גילם.

גורמי הפגיעות קשורים במידה רבה בשדה ההתייחסותי של הילד המחונן, כלומר: במפגש שלו עם הסביבה המשמעותית במעגל המשפחה, במעגל בית הספר ובמעגל החברה-קבוצת הגיל השווה.

מעגל המשפחה - ילדים מחוננים רבים מפנימים את האמונה שהם חייבים להצטיין בכל דבר שהם עושים. אמונה זו מעלה את החשש לאכזב את ההורים, את עצמך ועלולה להוליד פחד מכישלון. לעיתים הדרך להתמודד עם הפחד מכישלון תהיה דווקא על ידי חוסר השקעה במאמץ. כך ניתן יהיה להסביר את הכישלון בחוסר ההשקעה ולא להסתכן באיום על תפיסת העצמי. (Mirkin, 2010)

ספרות מחקרית רבה עוסקת בהשפעת יחסי הורה ילד והדינמיקה המשפחתית בכלל על התפתחותו ומימוש יכולתו של הפרט המחונן. המסקנה המרכזית מתוצאות המחקרים השונים היא שההשפעה היא כל כך מורכבת ורבת ממדים שלא ניתן לקבוע דפוס יחסים הורה-ילד, נסיבות משפחתיות או דינמיקה משפחתית אחת המאפיינים את הפרט שהצליח לממש את הפוטנציאל האינטלקטואלי ולהגשים כישרון אמנותי.

(Freeman, 2000, Olszewski-Kubilius, 2002).

יחד עם זאת מציינים המחקרים מספר תנאים עקרוניים החיוניים ביותר להתפתחות ולמימוש הפוטנציאל:

1. מרחב אוטונומי- יחסי הורה ילד בהם ההזדהות של ההורה עם הילד קטנה יחסית, רגישות הורית הרואה את הילד כמו שהוא ולא כפי שהיו רוצים שיהיה, רגישות הורית המזהה את תחומי העניין וההתלהבות של הילד ולא כופה תחומי עניין ונורמות על פי התכתיבים החברתיים ו/או המשפחתיים. משפחה המאפשרת דיפרנציאציה, גיבוש זהות אוטונומית והבעת עמדות אישיות, משפחה היכולה לאפשר תהליך סוציאליזציה לא קונבנציונלי. המרחב האוטונומי יכול להיות מושג לעיתים גם בנסיבות פחות חיוביות.

(Freeman, 2000, Olszewski-Kubilius, 2002)

2. מערכת יחסים תומכת המכירה בשונות והמאפשרת מתן ביטוי הן לצורך להיות שייך לקבוצה והן לצורך לתת ביטוי לכל חלקי ה"עצמי": לפרוש לתחומי העניין המעסיקים את הילד ולספק את הזמן להיות עם עצמו.

(Mirkin, 2010, Olszewski-Kubilius, 2002)

3. אספקה חומרית והדרכה שיאפשרו חשיפה לגירוים משמעותיים, הנחיה, הדרכה וניצול הזדמנויות. תחילה על ידי ההורים עצמם ואח"כ על ידי מנטורים מומחים (Freeman, 2000)

מעגל בית הספר- המפגש בין הילד המחונן לבית הספר מייצר אתגר מיוחד הן למורים, הן לילד המחונן והן לחבריו. מחנכים מסוימים מתקשים להתייחס לילד המחונן בצורה תומכת, ויתכן שאף אינם מודעים לעמדות שלהם עצמם כלפי ילדים מחוננים. הילד המחונן לעתים קרובות שואל שאלות בלתי צפויות שעשויות לאתגר או אפילו להביך את המורה, או שהוא יכול לבטא שעמום מהשיעור. אין זה נדיר שמורים יגיבו להתנהגויות אלה בדרכים כגון: "דני, אם אתה כל כך חכם איך זה שיש לך רק 80 במבחן", או "אני הייתי מצפה מילד מחונן להתנהג באופן שונה" או, אפילו יותר גרוע, "יוסי, אתה בטח כבר יודע הכול, כך שאתה לא צריך להקשיב לנו". (Mirkin, 2010). עוד טוענת מירקין במאמרה כי הילד המחונן ניצב בבית הספר בפני קונפליקט קשה: מחד גיסא רצונו הטבעי והמובן לבטא את ידיעותיו ואת הבנתו המיוחדת ולהבליט את ייחודו, ומאידך גיסא רצונו הקיומי להיות שייך לקבוצת השווים ולהרגיש חלק מהחברה.

להתמודדות עם הקונפליקט תוך ניסיון להימנע מרגש הבושה יכולים להיות ביטויים התנהגותיים שונים. שני ביטויים מנוגדים אך בלתי יעילים במידה שווה עבור הפרט הם:

1. התכחשות לייחודיות, הסוואתה והימנעות ממתן ביטוי לצרכים המיוחדים – דרך זו יכולה להיות נוחה לסביבת בית הספר, ולכן לרוב בית הספר לא יבחין בקושי.

2. מתן ביטוי רק לייחודיות וקושי להיות חלק מקבוצה – דרך זו מקשה מאוד על הסביבה ובאופן פרדוקסלי מחזקת מעגל של חוסר תמיכה (Mirkin, 2010).

שתי הדרכים אינן יעילות לפרט כיוון שהן גורמות לו להיות מנוכר לחלקים "בעצמי" מתוך ניסיון להימנע מבושה. סביבה שאין בה די תמיכה מעוררת את רגש הבושה שהוא מהרגשות היותר קשים לחוויה. רגש שאומר: "מה שאני אינו מקובל (acceptable)". הבושה מייצגת קרע (או איום לקרע) בין צורכי הפרט ורצונותיו לבין קבלת צורכיו על ידי הסביבה. כשהוויסות בין בושה לתמיכה הוא טוב, מתאפשרת צמיחה. תמיכה מאפשרת לקחת סיכון, ובושה מאפשרת לסגת.

סביבה חינוכית תומכת היא סביבה המכירה והמבינה את השונות, ולכן יכולה לסייע לילד להגביר את מודעותו למאפייניו הייחודיים. רק אחרי ההכרה בשונות תתאפשר עזרה יעילה בוויסות הרגשות והבעתן במקרים בהם עוצמתן מהווה מכשול.

שיתוף פעולה בין הגורמים השונים המטפלים בילד הוא חיוני ביותר הן בין ההורים לבית הספר (Freeman, 2000) והן בין המסגרות החינוכיות השונות בהן משתתף הילד המחונן, קרי: מרכז המחוננים ובית הספר.

מעגל החברה- קבוצת הגיל השווה - ילדים מחוננים רבים מתעניינים בכנות, כבר בגיל חמש או שש שנים, בנושאים שהם הרבה מעבר להבנה של בני גילם, כמו: כוח הכבידה, גנטיקה, פילוסופיה, אין סוף, גוף ונפש. הילד הצעיר וחסר הניסיון, בבואו לחלוק את הידע וההתלהבות שלו בנושאים אלה עם חבריו, יזכה בדרך כלל לתגובות כמו "תפסיק לדבר שטויות ובוא לשחק אתנו". ילדים מחוננים רבים לומדים במהירות לשמור על תחומי עניין אלה לעצמם, לפחות כאשר הם עם קבוצת השווים. למידה זו משפיעה אף היא על חווית

הבושה. בני הגיל השווים הם לעתים קרובות די אמביוולנטיים כלפי המחונן. מצד אחד יש הערכה וכבוד רב לידע וליכולת שהוא מראה הגורם לילדים אחרים לבקש את קרבתו. מצד שני יש גם קנאה המתבטאת בדרכים שונות גלויות וסמויות. "הם לא רוצים לשחק איתי, הם כועסים כשאני יודע את התשובות, אבל כאשר יש חידון בכיתה, כולם רוצים להיות באותה הקבוצה איתי". (Mirkin,2010)

ההשתתפות בתכנית יום העשרה לתלמידים מחוננים מעניקה להם חוויה ייחודית, חשובה ביותר ויקרת ערך התורמת להתפתחותם – המפגש עם ילדים שכמותם, האפשרות לחלוק תחומי עניין דומים, ללמוד נושאים שאינם כלולים בתכנית הלימודים ובדרכים המתאימות במיוחד לדרך הלמידה של המחונן כל אלה יוצרים חוויה שמה שאני מקובל - acceptable, חוויה של להיות מובן, להיות נורמלי.

ההתפתחות הטכנולוגית והתפתחות הרשתות החברתיות יצרו פלטפורמה המאפשרת הרחבה של החוויה המתקיימת בתכנית יום העשרה. באמצעות הרשתות החברתיות מתאפשרים מפגשים ופעילויות של קבוצות גדולות של ילדים הדומים במאפייניהם. המרחקים והגבולות הגיאוגרפיים מצטמצמים ביותר.

פעילותו של הילד המחונן למען החברה- מאפיינים רבים של המחוננות בכלל זה הפוטנציאל להתפתחות מוסרית יוצאת דופן, תכונת ה- *Overexcitability* בתחום הרגשי והאינטלקטואלי חושפים את הילד המחונן להבחין יותר ובגיל צעיר יותר מאחרים בעוולות ובסכנות המתקיימות בעולמנו. לעיתים קרובות הם חווים חוסר אונים בהתמודדות עם עוולות וסכנות אלה. חוסר האונים יכול להביא לאמונה שאין ביכולתם לעשות דבר לשינוי. אמונה היכולה לבוא לידי ביטוי בהתנהגות המתמקדת רק בעצמם ונתפסת על ידי החברה כחוסר רגישות וחוסר מחויבות לחברה.

על מנת שהרגישות והמחויבות לחברה יבואו לידי ביטוי, חשוב לאפשר להם לתת ביטוי לחוויה הייחודית שלהם לגבי העוולות והסכנות בעולם, לסייע להם להבחין בין מה בשליטתם ומה לא בשליטתם ולבסוף לחשוף אותם להזדמנויות לתרום את חלקם. חוויה כזו של תרומה לקהילה תגביר את תחושת המסוגלות מול העוולות והסכנות ותתרום לעין שיעור להתפתחות הרגשית והמוסרית החיוניים כל כך להגשמת הפוטנציאל האישי.

לסיכום, זרעי ההצלחה אמנם טמונים בראש וראשונה באדם עצמו, אולם נביטתם תלויה במידה רבה גם ביחסי הגומלין הנרקמים בין האדם לסביבתו. סביבה מטפחת המאפשרת תנאים לנביטה היא סביבה המכירה ומוקירה את השונות ובאופן פרדוקסלי מאפשרת ויסות והסתגלות דווקא על ידי מתן ביטוי והכרה בייחודיות.

Tieso, L Carol . (2007) **Patterns of Overexcitabilities in Identified Gifted Students and Their Parents**, The Gifted Child Quarterly; Winter 2007

Mirkin, T. (2010) **To Glow and Stay Connected: Gifted Children and gestalt**, British Gestalt Journal

Freeman,J.(2000) Families, **The Essential Context for Gifts and Talents**, In K.A. Heller,F.J. Monks,R. Sternberg & R. Subotnik, International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent

Olszewski-Kubilius, P.(2002) **Parenting Practices That Promote Talent Development, Creativity, and Optimal Adjustment**, in M. Neihart, S.M. Reis, N.M.Robinson S.M. Moon, The Social and Emotional Development of Gifted Children

Tolan, Stephanie S. (1994) **giftedness As Asynchronous Development**

Mendaglio,S. (2006) **Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: overexcitability research findings**, *Journal For The Education Of The Gifted*, Vol. 30, No. 1 , pp. 68-87

Daniels, S.& Michael M. Pichowski (2009) .Living With Intensity chapter 1

Neihart, M. (2002) **Risk and Resilience in Gifted Children A Conceptual Framework**, in M. Neihart, S.M. Reis, N.M.Robinson S.M. Moon, The Social and Emotional Development of Gifted Children